

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Tatjana Barić

**UTJECAJ LIKOVNIH AKTIVNOSTI NA STVARANJE PREDODŽBI KOD SLIJEPE
OSOBE – STUDIJA SLUČAJA**

DIPLOMSKI RAD

Osijek, 2018.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**UTJECAJ LIKOVNIH AKTIVNOSTI NA STVARANJE PREDODŽBI KOD SLIJEPE
OSOBE – STUDIJA SLUČAJA**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Metodika likovne kulture 1

Mentorica: Jelena Kovačević, doc. art.

Studentica: Tatjana Barić

OIB: 22986230329

Modul: C

Osijek

svibanj, 2018.

SAŽETAK

Likovne su aktivnosti od velike koristi za slijepe osobe te mogu utjecati na stvaranje njihovih predodžbi. Cilj je ovog rada ispitati utjecaj likovnih aktivnosti na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe. Rad je tematski podijeljen s obzirom na karakteristike ispitanice. Opisuje se percepcija slijepih osoba, potom kognitivni razvoj slijepih osoba i uloga vida pri tome, adolescencija kao razdoblje u kojem se ispitanica trenutno nalazi, intelektualne teškoće i autizam kao preostale razvojne teškoće ispitanice te rad sa slijepim učenicima. Za istraživački dio rada korištena je studija slučaja. Rezultati istraživanja su pokazali da su likovne aktivnosti utjecale na predodžbe slijepe osobe, ali da je i potrebno provesti daljnja istraživanja.

Ključne riječi: predodžbe, sljepoća, autizam, intelektualne teškoće, adolescencija

SUMMARY

Art activities are of great use to blind people and they can influence on creation of their images. The goal of this study is to examine influence of art activities on creation of images of blind person. The study is divided by topics regarding to characteristics of examinee. The study speaks about perception of blind people, then about cognitive development of blind people and the role of vision, adolescence as a period in which examinee is right now, intellectual difficulties and autism as the other developmental difficulties and work with blind pupils. Case study was used for the research part of the paper. The results of the research showed that art activities influenced images of the blind person, but also that there is a need for further research.

Key words: images, blindness, autism, intellectual difficulties, adolescence

SADRŽAJ

UVOD	1
1. PERCEPCIJA SLIJEPIH OSOBA	2
1.1. Taktilno – kinestetička percepcija	2
1.2. Spacijalna percepcija	3
1.3. Auditivna percepcija.....	3
2. KOGNITIVNI RAZVOJ	5
2.1. Uloga osjeta vida u kognitivnom razvoju.....	5
2.2. Razvoj kognitivnih kategorija kod slijepe djece.....	6
2.3. Razvoj pojmova i mišljenja slijepe djece	7
2.4. Razlozi zaostajanja slijepe djece u kognitivnom razvoju	8
2.5. Kognitivne karakteristike djece u fazi šaranja.....	9
3. ADOLESCENCIJA	12
3.1. Uloga umjetnosti u adolescenciji.....	12
3.2. Art terapija s adolescentima	12
3.3. Stvaranje predodžbi kod adolescenata.....	14
4. INTELEKTUALNE TEŠKOĆE.....	16
4.1. Karakteristike umjerenih intelektualnih teškoća	16
5. AUTIZAM	19
5.1. Stvaranje predodžbi kod osoba s autizmom	19
5.2. Art terapija s djecom s autizmom	20
6. RAD SA SLIJEPIM UČENIKOM	23
6.1. Likovna kultura i slijepi učenik	23
6.2. Integracija slijepog učenika	24
6.3. Uloga učitelja.....	26
METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA	28
REZULTATI ISTRAŽIVANJA	38
RASPRAVA.....	39
ZAKLJUČAK	40
LITERATURA.....	41

UVOD

Razumna je pretpostavka da će likovne aktivnosti utjecati na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe, ali manje je jasno u kojoj mjeri i na koji način. Osobe koje su vid izgubile tijekom života drugačije stvaraju predodžbe od osoba koje su slijepe od rođenja. Čak i najmanji postotak preostalog vida igrat će ulogu pri percepciji, a potom i pri stvaranju predodžbi. Vid nam služi kao osnovni izvor informacija jer nam omogućava informacije iz neposredne stvarnosti. Gubitak vida utjecat će na daljnji razvoj preostalih osjeta koji tada nastoje kompenzirati nedostatak vida.

Cilj ovog rada je ispitati utjecaj likovnih aktivnosti na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe N.F. Radi se o adolescentici slijepoj od rođenja. Riječ je o osobi s autizmom i umjerenih intelektualnih teškoća. Korištena je studija slučaja provedena u razdoblju od tri mjeseca kroz šest susreta. Rad je tematski podijeljen s obzirom na razvojne teškoće ispitanice te osim slijepoće obuhvaća autizam i intelektualne teškoće kao dodatne razvojne teškoće, ali i adolescenciju kao razdoblje u kojem se ispitanica upravo nalazi, a koje utječe na stvaranje predodžbi.

Vrlo je teško ustanoviti na koji način osoba s autizmom stvara svoje predodžbe, a zatim i utječu li likovne aktivnosti na njih. Isti je slučaj kada govorimo o intelektualnim teškoćama. U radu se prikazuje i uloga učitelja, možda i najvažnijeg faktora u obrazovanju osobe s višestrukim razvojnim teškoćama. Potreban je individualan pristup i detaljan plan rada. Ipak, u radu sam se fokusirala na slijepoću i rad sa slijepim učenicima kao primarno odabranu teškoću za ovaj rad. Razlog odabira teme je interes za navedeno područje i želja za spoznavanjem novih činjenica koje bih iskoristila u svojem budućem učiteljskom radu.

1. PERCEPCIJA SLIJEPIH OSOBA

1.1. Taktilno – kinestetička percepcija

Razlikujemo dva tipa dodira kod slijepih osoba – analitički i sintetički (Stančić 1991, prema Heller, 1895). Sintetički dodir predstavlja pritisak predmeta na taktilne organe u koži. Time slijepa osoba dobiva shematsku dvodimenzionalnu sliku kao cjelinu, dok je za trodimenzionalnu percepciju potreban obuhvatan dodir, najčešće objema rukama. Pri analitičkom dodiru šake u pokretu slijede konture predmeta. Slijepi osobe se najčešće služe analitičkim dodirima za percepciju oblika i prostornih odnosa većih predmeta.

Taktilno – kinestetička percepcija slijepoj djeci služi kao kompenzacija za osjet vida (Stančić, 1991). Kod djece bez oštećenja vida aktivnost ruku i šake dolazi pod vizualnu kontrolu sredinom prve godine života te se nakon toga razvija vizualno - motorička koordinacija, odnosno koordinacija između pokreta i podataka vida. Kod slijepog djeteta razvija se taktilno – kinestetička osjetljivost kao i kod djeteta normalnog vida, ali zbog nedostatka osjeta vida perceptivni, a time i pojmovni razvoj, zaostaje. Kod slijepi djece je potrebno razvijati koordinaciju uho – ruka kao zamjena za koordinaciju oko – ruka. To je vrlo dugotrajan proces. Slijepo dijete tek krajem prve godine oblikuje auditivno – objektne asocijacije iz kojih razvija auditivnu pažnju, odnosno pruža ruke prema predmetima koje čuje, radi pokrete hvatanja i slično. Za razvoj taktilno – kinestetičke percepcije slijepog djeteta vrlo su važni pasivni pokreti koje stimuliraju odrasle osobe (roditelji, terapeuti). Pasivni pokreti stimuliraju osjetne receptore u zglobovima i mišićima te stvaraju veze između dodira i osjeta pokreta te stvaraju taktilno – kinestetička iskustva. Taktilno – kinestetička percepcija omogućava slijepoj djeci spoznavanje oblika različitih predmeta, svojstva površine predmeta, a s vremenom slijepa djeca uče prepoznavati različitu građu materijala, debljinu, duljinu i težinu predmeta te prostorne odnose unutar predmeta i među različitim predmetima (Stančić 1991).

Budući da se taktilno – kinestetička percepcija temelji na izravnom kontaktu s objektom koji se percipira, postoje značajne razlike između taktilno – kinestetičke i vidne percepcije (Stančić 1991, prema Lowenfeld 1971). Sukladno tomu, slijepo dijete ne može stvarati percepciju o predmetima i pojavama s kojima ne može stupiti u izravan kontakt (zvijezde, oblaci, planine, sjena, duga, itd.). Navedena se ograničenja donekle mogu

nadoknaditi povlačenjem analogije s drugim osjetima i upotrebom modela, međutim, i ta rješenja mogu dovesti do netočne percepcije određenog predmeta ili pojave (percepcija veličine, prostornih odnosa i sl.). Značajna razlika između vidne i taktilno – kinestetičke percepcije je u svjesnosti djeteta prilikom stvaranja percepcija. Iako su obje percepcije aktivni procesi, pri stvaranju vidnih percepcija djeteta ne ulaže poseban napor, ono vizualno opaža i bez svjesne namjere, dok je taktilno – kinestetička percepcija svjestan i namjeran proces. Vrlo bitna razlika između ovih dvaju vrsta percepcija jest u tome da se vidna percepcija odvija simultano, dok je taktilno – kinestetička percepcija uglavnom sukcesivna. Odnosno, dok djeteta bez vidnih poteškoća pri ulasku u neku prostoriju zahvaća simultano veličinu prostorije, oblik, raspored namještaja i osobe u prostoriji, slijepo djeteta sve to percipira dugotrajnijim i aktivnijim procesom (obilazak prostorije, opipavanje namještaja i osoba). Sukladno tomu, simultana vidna percepcija je bogatija informacijama o prostornim odnosima i veličinama. Navedene razlike između vidne i taktilno – kinestetičke percepcije, odnosno ograničenja taktilno – kinestetičke percepcije, mogu kod kongenitalno slijepo djece usporiti kognitivni razvoj, to jest razvoj nekih funkcija mišljenja. Zbog svoje spoznajne vrijednosti, vrlo je bitno razvijati taktilno – kinestetičku percepciju slijepo djece od najranije dobi (Stančić, 1991).

1.2. Spacijalna percepcija

Spacijalna se percepcija, odnosno percepcija prostora, razvija kod potpuno slijepo djece pomoću taktilno – kinestetičke percepcije i motoričkih akcija u prostoru (Stančić, 1991). To se događa u senzomotoričkoj etapi kognitivnog razvoja. Kongenitalno slijepo djeteta koristi motoričke aktivnosti u prostoru i njihovo osjećanje za formiranje spacijalne percepcije. Auditivni osjeti su nadopuna spacijalnoj percepciji. Kongenitalno slijepo osobe se služe mentalnim mapama kretanja kroz prostor te one služe kao dokaz da kongenitalno slijepo osobe stvaraju shvaćanje prostora. Ipak, pretpostavlja se da oblikovanje općeg prostora kod slijepih osoba kasni u odnosu na osobe bez oštećenja vida, odnosno taj se proces odvija sporije. Slijepa djeca imaju teškoće pri određivanju vlastite pozicije u određenom prostoru i određivanju pozicije nekog predmeta u odnosu na drugi. Također, slijepo osobe često prostorne dimenzije procjenjuju manjima nego što to zapravo jesu (Stančić, 1991).

1.3. Auditivna percepcija

Auditivna, odnosno slušna percepcija je od iznimne važnosti za slijepo djeteta (Stančić, 1991). Ona omogućava slijepom djetetu pristup informacijama iz neposredne stvarnosti,

sredstvo je učenja govora i učenja općenito, pomaže pri prostornoj orijentaciji i mobilitetu te omogućava bavljenje glazbom. Suprotno uobičajenim očekivanjima, kongenitalno slijepo dijete se počinje služiti slušnim informacijama tek oko petog ili šestog mjeseca života, a povezivati zvukove s predmetima počinje tek nakon navršene prve godine. Iznimka je prepoznavanje ljudskih glasova. Većina slušnih podražaja za slijepo dijete imaju značenje tek kada ga ono počinje povezivati s taktilnim podražajima. Djetetova reakcija na specifične zvukove iz okoline započinje oko njegovog petog mjeseca života. U to vrijeme počinje i koordinacija uho – ruka koja djeci s teškim oštećenjima vida, uključujući i slijepu djecu, služi kao zamjena za koordinaciju oko – ruka kojom se služi dijete bez oštećenja vida. Prepoznavanje zvukova prati razvoj pamćenja i učenja. Povezivanje zvuka s predmetom koje je njegov izvor povezano je i sa stvaranjem percepcije o stalnosti objekta. U ovoj fazi dijete okreće glavu prema izvoru zvuka te poseže rukama za izvorom (Stančić, 1991).

Auditivna percepcija služi slijepoj djeci kao izvor neposredne stvarnosti pružajući im informacije o njihovoj okolini. Djeca auditivnom percepcijom raspoznaju ljudske glasove, glasove životinja, različite šumove svakodnevnih aktivnosti, buku prometa, itd. Upravo je zbog toga potrebno posvetiti pažnju razvoju auditivne percepcije kod slijepe djece. Također, auditivna percepcija ima ključnu ulogu u razvoju govora. Govor slijepe djece bez oštećenja sluha urednog je razvoja. Pri učenju govora, sluh služi i za usvajanje lingvističkog aspekta kao što su gramatika i semantika sadržaja riječi (Stančić, 1991).

Pristup pisanim materijalima otežava učenje slijepih osoba, stoga se stavlja naglasak na auditivni stil učenja. Ono je jedno od osnovnih načina na koje slijepo dijete uči i usvaja nove informacije. Ne postoje značajne razlike u razumijevanju slušnog materijala između slijepe osobe i osobe bez oštećenja vida. Vrsta i količina gradiva koje se usvaja auditivnim učenjem igraju ulogu pri uspješnosti usvajanja gradiva. Lakše gradivo manjeg opsega lakše se usvaja od težeg i opširnijeg gradiva (Stančić, 1991).

Auditivna percepcija igra ulogu pri kretanju i prostornoj orijentaciji, odnosno mobilitetu. Ona služi za lokalizaciju izvora zvuka te omogućava slijepim osobama stvaranje predodžbe o prostoru u kojem se nalaze. Suprotno uvriježenim očekivanjima, slijepe osobe ne pokazuju posebnu darovitost za bavljenje glazbom, međutim, glazbi posvećuju posebnu pažnju. Osim receptivno, slijepe se osobe mogu i produktivno baviti glazbom. Pri tome se služe slušnim pamćenjem, odnosno memoriranjem tonova i melodija (Stančić, 1991).

2. KOGNITIVNI RAZVOJ

Kognitivni procesi obuhvaćaju mišljenje, procese mentalne reprezentacije akcija i događaja i pojmovno shvaćanje (konceptualizacija) odnosa između stvari i događaja (Stančić, 1991). Postoje tri osnovne etape kognitivnog razvoja (Stančić 1991, prema Piaget 1963). Prva je senzomotorička koja traje od rođenja do pojave govora. Obuhvaća prvih 18 mjeseci djetetovog života. U ovoj etapi dijete razvija razumijevanje pojedinih odnosa, otkriva uzročno – posljedične veze, razvija pojam prostora i početni doživljaj vremena. Inteligencija je u ovoj etapi gotovo isključivo praktična. Sljedeća etapa je etapa konkretnih operacija koja traje od djetetove druge do jedanaeste ili dvanaeste godine života. Razvija se sposobnost djeteta da jednu stvar reprezentira drugom, iako je njegovo mišljenje i dalje većinom vezano uz akciju. Ovu etapu karakterizira djetetov egocentrizam pri kojem dijete ne razlikuje vlastito stajalište od stajališta drugih ljudi. Dijete počinje razvijati pojmovno mišljenje te usavršava pojmove uzročnosti i prostornih odnosa. Naposljetku, dijete počinje formirati mentalne klase i serije te je u mogućnosti objasniti veze između njih. Inteliktualne operacije u ovoj etapi su konkretne jer se izravno odnose na objekte. Završna se etapa naziva etapom formalnih operacija koja traje od dvanaeste godine do odrasle dobi. U ovoj se etapi sve više razvija sustav mišljenja koji omogućava djetetu zamišljanje posljedica određene aktivnosti i ako ju ne izvede. Dijete u ovoj etapi je u mogućnosti formirati mentalni plan akcije, postaviti hipoteze te ih testirati.

Kognitivni razvoj djece s oštećenjem vida ovisi o raznim faktorima poput kognitivnog potencijala (građa i funkcija živčanih struktura), iskustva djeteta, dobi i stupnju oštećenja vida, itd. Unatoč nastojanjima da se ustanove opće zakonitosti, postoje velike individualne razlike u kognitivnom razvoju djece s oštećenjem vida (Stančić, 1991).

2.1. Uloga osjeta vida u kognitivnom razvoju

Osjet vida je izvor informacija za dijete bez oštećenja vida te igra ulogu u kognitivnom razvoju djeteta (Stančić, 1991). Dijete dobiva vizualne informacije o kauzalnim odnosima, o sličnostima i razlikama među stvarima, kontinuitetu predmeta i ljudi u prostoru i vremenu i njihovim promjenama (Stančić 1991, prema Warren 1981). Vid igra značajnu ulogu u formiranju pojmova te olakšava povezivanje podataka dobivenih drugim osjetima. Kongenitalno slijepo dijete pojmove formira pomoću drugih osjeta te na taj način nastoji kompenzirati nedostatak vidnih informacija. Verbalizacija, opisivanje predmeta, događaja i

ljudi te razvoj govora nužni su za kognitivni razvoj slijepe djece. Međutim, slušna i taktilno – kinestetička percepcija zbog svoje diskontinuiranosti imaju određena ograničenja, stoga kongenitalno slijepa djeca u prosjeku zaostaju u kognitivnom razvoju u svojim ranijim godinama života.

Osjet vida pruža informacije o prostoru u kojem se nalazimo te igra jednu od ključnih uloga u razvoju spacijalne percepcije i orijentacije. Vid predstavlja i organizacijski sustav za interpretaciju prostornih informacija. Povezanost vida i prostorne percepcije opravdana je snalaženjem u prostoru kasnije oslijepjelih osoba. Postojanje vida u ranim godinama života omogućava bolju prostornu percepciju i snalaženje u prostoru nego u slučaju kongenitalne sljepoće (Stančić 1991, prema Warren 1974).

Budući da djeca tek oko trećeg mjeseca života počinju aktivno koristiti osjet vida za dobivanje raznih informacija iz okoline, može se očekivati da u toj dobi razvoj djeteta s teškim oštećenjem vida neće značajno zaostajati. Čini se da se zaostajanje slijepe djece u kognitivnim razvoju očituje u oblikovanju kategorija objekta, prostora, uzročnosti i vremena (Stančić, 1991).

2.2. Razvoj kognitivnih kategorija kod slijepe djece

Temeljni procesi senzomotoričke etape razvoja obuhvaćaju oblikovanje kategorije objekta, prostora, uzročnosti i vremena (Stančić, 1991). Dijete bez oštećenja vida pojam objekta počinje razvijati krajem svoje prve godine te tijekom svoje druge godine života. Kod slijepe djece taj se proces odvija sporije. Pretpostavlja se da slijepa djeca oblikuju pojam objekta krajem svoje treće godine, a neka čak krajem pete godine života (Stančić 1991, prema Fraiberg 1968).

Kao što je već pojašnjeno, za razvoj kategorije prostora ključnu ulogu igraju taktilno – kinestetička percepcija i motoričke akcije u prostoru (Stančić, 1991). Kod djece bez oštećenja vida, osjet vida igra ključnu ulogu. Opravdana je pretpostavka da je razvoj kategorije prostora kod slijepe djece usporen. Također, slijepa djeca imaju poteškoća pri procjenjivanju veličine predmeta i prostornih odnosa.

Kategorija vremena općenito se sporije razvoja kod djece. Dok odrasle osobe bez većih teškoća mogu relativno točno odrediti koliko je vremenski trajala određena aktivnost, manja djeca pokazuju teškoće pri shvaćanju vremena i osjećaju za trajanje. Nije još dovoljno

istraženo kako se procjena vremena razvija kod djece s oštećenjem vida (Stančić, 1991). Ipak, odrasle kongenitalno slijepe osobe ne pokazuju veće teškoće pri procjeni vremena, stoga se opravdano pretpostavlja da kongenitalno slijepa djeca bez većih problema razvijaju ovu kategoriju.

Razvoj kategorije uzročnosti se također sporije odvija kod slijepe djece u odnosu na djecu bez oštećenja vida. Dijete bez oštećenja vida može vizualno pratiti posljedice svojih aktivnosti te na taj način razvijati shvaćanje kauzalnih odnosa. Kod slijepe djece, taj je proces otežan (Stančić, 1991).

2.3. Razvoj pojmova i mišljenja slijepe djece

Kao što je navedeno, dijete počinje razvoj pojmova u etapi konkretnih operacija (Stančić 1991, prema Piaget, 1963). Oblikovanje pojmova kod slijepe djece sadrži iste mehanizme kao oblikovanje pojmova kod djece bez oštećenja vida, međutim, postoje razlike zbog njihovih drugačijih iskustava. Dok djeca bez oštećenja vida oblikuju pojmove na temelju vidnog iskustva, kongenitalno slijepa djeca i djeca koja su rano izgubila vid svoje iskustvo temelje na analogiji s drugim osjetima, modelima i verbalizaciji (Stančić, 1991), što donekle usporava njihov razvoj pojmova. Također, slijepa djeca imaju poteškoća pri korištenju apstraktnog mišljenja, što vodi do poteškoća pri shvaćanju i korištenju apstrakcija. To se također tumači nedostatkom vidnog iskustva.

Pri klasifikaciji objekata djeca traže zajedničke karakteristike objekata na temelju njihovih sličnosti, odnosno različitosti, u fizičkim svojstvima ili funkciji objekata. Iako su njihove mogućnosti za pronalazak zajedničkih karakteristika objekata ograničene, kongenitalno slijepa djeca ne pokazuju poteškoće pri klasifikaciji objekata. Područje u kojem kongenitalno slijepa djeca pokazuju relativan zaostatak su primjena specijalnih pojmova, dok pri primjeni pojmova koji nisu vezani uz specijalne odnose ne pokazuju poteškoće (Stančić 1991, prema Higgins 1973).

Mišljenje je vrlo usko povezano s razvojem pojmova budući da služi rasuđivanju, analizi, apstrakciji, zaključivanju, predviđanju, poimanju, generalizaciji te mašti i pamćenju (Stančić, 1991). Procesima mišljenja razvijamo pojmove i shvaćamo njihov sadržaj. Procesi mišljenja kod slijepih osoba imaju svoje karakteristike. Pri tome je bitno razlikovati kongenitalno slijepe osobe od onih koje su vid izgubile tijekom života. Kongenitalno slijepe

osobe pokazuju poteškoće pri apstraktnom mišljenju za razliku od slijepih osoba koje su vid izgubile tijekom života i osoba bez oštećenja vida. Čak i rano vizualno iskustvo ipak omogućava lakše shvaćanje odnosa poput lijevo, desno, manji, veći, pravilniji, tamniji te time omogućava lakše shvaćanje apstraktnih pojmova kao što su različitost, sličnost, identičnost (Stančić 1991, prema Axelrod 1959).

Slijepi osobe imaju teškoće pri tumačenju poslovice i izreka. S druge strane, u testu logičnog dopunjavanja niza brojeva, kongenitalno slijepi osobe su pokazale bolje rezultate od slijepih koji su izgubili vid tijekom života. Pretpostavlja se da je tu ulogu igrala vizualna mašta koja je počela slabiti kod kasnije oslijepjelih osoba (Stančić 1991, prema Rubin 1964).

Kongenitalno slijepa djeca imaju slabije razvijenu sposobnost analize od djece bez oštećenja vida, što se opet tumači manjkom vidnog iskustva. Pretpostavlja se da je kognitivno funkcioniranje slijepih osoba više globalno u odnosu na osobe bez oštećenja vida čija je kognicija više artikulirana. Za razvoj artikulacije vid je jedno od ključnih područja. Artikulaciju je moguće postići i stimulacijom ostalih osjetnih područja, međutim, taj je proces naporniji te duže traje (Stančić 1991, prema Witkin i suradnici 1968).

Potrebno je naglasiti da razlike u ovim kognitivnim funkcijama između kongenitalno slijepih osoba i osoba bez oštećenja vida ipak nisu onoliko velike koliko se moglo očekivati s obzirom na nedostatak vidnog iskustva (Stančić 1991, prema Witkin i suradnici, 1968). Također, vrlo bitnu ulogu igraju roditelji i nastavnici koji bi trebali poticati razvoj kognitivnih funkcija kod slijepi djece. Isto tako, slijepoća nekoj djeci može predstavljati dodatni poticaj za razvoj, ne prepreku. Slijepa djeca se uvelike oslanjaju na druge osobe te razvijaju ovisnost o drugima, što može dovesti do poteškoća pri sposobnosti analize, stoga je poželjno povećati osjećaj sigurnosti i poticati veću samostalnost što bi moglo dovesti do razvoja sposobnosti analize, a samim time i napretka.

2.4. Razlozi zaostajanja slijepi djece u kognitivnom razvoju

Zaostajanje djece oštećenog vida u nekim kognitivnim područjima je posljedica zaostajanja u senzomotoričkoj etapi kognitivnog razvoja te se to zaostajanja prenosi na daljnje etape kognitivnog razvoja (Stančić 1991, prema Warren 1981). Kao što je već naglašeno, vid igra određenu ulogu budući da omogućava simultanu percepciju, za razliku od kompenzacije kojom se slijepo dijete služi, taktilno – kinestetičke percepcije koja zahtjeva određeni napor te

je dugotrajniji proces. Također, slijepa djeca pokazuju relativne teškoće pri sposobnosti apstrakcije. Ipak, potrebno je naglasiti da je kognitivni potencijal slijepe djece dobar te slijepa djeca mogu postići visoke rezultate na testovima inteligencije.

Slijepa djeca su često nepravedno zanemarena te im je ograničen socijalni kontakt koji je bitan za kognitivni razvoj djeteta. Pretjerana roditeljska zaštita također izaziva isti rezultat. Slijepo dijete se ponekad pretjerano oslanja na roditelje što rezultira njihovim slabijim angažmanom što konačno dovodi do smanjenja informacija koje slijepo dijete dobiva iz svoje okoline. Nadalje, slijepa su djeca često hospitalizirana u ranoj dobi što je jedan od faktora koji može utjecati na kognitivni razvoj (Stančić, 1991).

Već i samo mali postotak preostalog vida može imati vrlo pozitivan učinak na razvoj kognitivnih funkcija, stoga je potrebno započeti na vrijeme sa stimulacijom preostalog vida kako bi se postigli što bolji rezultati.

2.5. Kognitivne karakteristike djece u fazi šaranja

Kroz provedene likovne aktivnosti došla sam do zaključka da se N.F. nalazi u fazi šaranja, iako je adolescent, stoga je uočena potreba za detaljnijim istraživanjem kognitivnih karakteristika djece u ovoj fazi razvoja crteža.

U periodizaciji razvoja dječjeg crteža razlikuju se tri osnovne faze: faza slučajnog realizma ili faza šaranja, faza intelektualnog realizma i faza vizualnog realizma. Faza šaranja obuhvaća razvoj djeteta od njegove prve do treće, odnosno četvrte godine života. Naziva se još i fazom izražavanja primarnim simbolima. Osnovni aspekt aktivnosti djeteta u ovoj dobi je igra. Kod djeteta postoji prirodna znatiželja za svijet koji ga okružuje. Kroz igru dijete istražuje te ona predstavlja oblik učenja (Grgurić, Jakubin, 1996).

U fazi izražavanja primarnim simbolima razlikuje se nekoliko razdoblja. Prvo je razdoblje slučajni ili nesređeni likovni izraz koji počinje tijekom prve godine i traje do druge ili treće godine života. Naziva se slučajnim budući da upravo takav djeluje odraslim osobama. Međutim, nije riječ o slučajnim linijama. Dijete pri povlačenju linija naglasak stavlja na samu aktivnost, ne na rezultat. Ono uživa u povlačenju linija i u pokretima crtanja. Olovku, odnosno sredstvo crtanja drži grčevito među prstima, a zglobovi ne pomiču. Ono što određuje duljinu linije je pokret podlaktice koji obično dijete ponavlja više puta. Linije su obično zakrivljene u polukružnom pravcu. Dijete olovku rijetko kada diže s papira, obično tek kada

završi s radom te ne imenuje svoj rad (Grgurić, Jakubin, 1996). Karakteristike ove faze zapravo su odraz razvoja djetetove motorike (Grgurić, Jakubin, 1996 prema Beisel, 1978), stoga je pravilnije promatrati djetetovu aktivnost dok crta, nego analizirati sami crtež. Ova je faza rezultat razvoja djetetovih senzomotoričkih sposobnosti i njegove potrebe za kretanjem.

Kada je riječ o kognitivnom razvoju, na početku faze izražavanja primarnim simbolima dijete se još uvijek nalazi u senzomotoričkoj etapi kognitivnog razvoja. U ovoj etapi dijete napreduje od refleksnih aktivnosti do organiziranih oblika ponašanja (Stančić 1991, prema Piaget 1982). Ono počinje razvijati osjećaj za prostor, ali s obzirom na vlastite pokrete. Djetetova je inteligencija usmjerena na realnost, na rukovanje predmetima te se temelji na opažanju. Dijete ove dobi je vođeno svojim percepcijama i akcijama, tek je u starijoj dobi sposobno aktivnosti mentalno reprezentirati maštom, zamišljanjem, jezikom i simbolima.

Oko treće godine djeca počinju imenovati svoje radove (Grgurić, Jakubin, 1996). Često započinu svoj crtež bez određenog plana, a nakon par povučenih linija odlučuju o čemu je točno riječ u njihovom radu. Davanje imena svojem radu od velikog je značaja jer predstavlja početak djetetovog shvaćanja veza između linija na papiru i objekta, odnosno iskustva. Time dijete daje značenje svojem radu i samom procesu crtanja. Dijete počinje pridržavati papir slobodnom rukom, a držanje olovke sličnije je načinu na koji ju drže odrasle osobe.

Iduća faza izražavanja primarnim simbolima je kontrolirano risanje. Ovo je razdoblje u kojem dijete počinje crtati kružnicu koja predstavlja prvi organizirani oblik (Grgurić, Jakubin, 1996, prema Arnheim 1981). Ubrzo se pojavljuje i prvi crtež čovjeka. Djetetov crtež čovjeka je jednostavan sklop krugova, ovala i ravnih linija. Ono još uvijek ne crta neku određenu osobu, već mu prikaz glava – noge služi kao simbol. Likovne aktivnosti djece u ovom razdoblju često ne proizlaze iz djetetove potrebe za prikazivanjem i izražavanjem, već su potaknute djetetovim doživljajem boje, oblika, ravnoteže te pokazuju vrlo osobne preferencije (Grgurić, Jakubin, 1996).

Slijedi faza izražavanja složenim simbolima. Ona predstavlja napredak u odnosu na fazu izražavanja primarnim simbolima jer u ovoj fazi misao pokreće likovnu aktivnost, dok se u prvoj fazi proces odvijao obrnuto. Dijete stvara plan crtanja, iako je on podložan promjenama tijekom samog procesa. Djetetovi radovi postaju njegovo sredstvo

komuniciranja. Radovi sadrže složene simbole koji ne predstavljaju konkretan objekt već njegovo značenje. Djetetov crtež čovjeka postaje potpuniji (crtu vrat, prste, nebo, tlo na kojem čovjek stoji). Dijete postaje sposobno reproducirati simbol za neki objekt te se koristi vizualnom memorijom (Grgurić, Jakubin, 1996).

Sa gledišta kognitivnog razvoja, dijete se u dobi od druge do četvrte godine nalazi u pretkonceptualnoj etapi koja je dio predoperacionalne etape (Stančić 1991, prema Piagetu, 1982). Dijete koristi simbole jer je sposobno reprezentirati jednu stvar drugom. Njegovo je mišljenje i dalje vezano uz akcije. Ne imenuje klase objekata, već niz sličnih akcija. Nova iskustva koja ne razumije uključuje u svoje već postojeće sheme čime donekle iskrivljuje stvarnost. Djetetovi pojmovi i dalje nisu u potpunosti razvijeni jer im nedostaje generalizacija.

3. ADOLESCENCIJA

Adolescencija označava razdoblje u kojem pojedinac iz djetinjstva prelazi u odraslo doba. To prijelazno razdoblje praćeno je brojnim promjenama na tjelesnoj, psihičkoj, intelektualnoj, emocionalnoj, društvenoj i duhovnoj razini. Granica kada počinje i kada završava adolescencija nije jednoznačno određena, ali većina se stručnjaka slaže da kod dječaka počinje oko 14. godine i traje do 20., dok kod djevojčica počinje oko 12. godine i traje do 18. (Ninčević, 2009).

3.1. Uloga umjetnosti u adolescenciji

Adolescencija je razdoblje obilježeno brojnim promjenama. Adolescenti razvijaju svijest o samima sebi i grade svoj identitet. Pri tome se mogu osjećati zbunjeno jer traže svoju ulogu u svijetu. Upravo zbog toga umjetnost može imati značajnu ulogu u životu adolescenta.

Dok traže sebe i smisao svojeg života, često osjećaju frustraciju što može utjecati na odnos s odraslim osobama poput roditelja i nastavnika. Adolescenti žele razviti autonomiju, osjećati se samostalnije i neovisnije o drugima. Kroz umjetnost i stvaranje adolescent dobiva priliku da stvori nešto svoje. U trenucima stvaranja adolescenti preuzimaju kontrolu nad svojim radom, što im ujedno pruža i osjećaj slobode. Upravo to pomaže pri izgradnji pozitivnih odnosa s odraslim osobama. Umjetnost adolescentima daje priliku da se izraze. Budući da je riječ o burnom razdoblju, omogućava im da se izraze tko jesu i što žele biti. Umjetnost potiče kreativnost, maštu i kritičko razmišljanje. Pruža im uvid u vlastite osjećaje i način nošenja s tim osjećajima (Perlstein, 2003).

Umjetnost adolescentima osvještava i izoštrava osjetila, pomaže im pri boljem razumijevanju prirode koja ih okružuju, pri izgrađivanju vrijednosti i moralnih kvaliteta. Razvija osjećaj za lijepo, estetski ukus, interes za svijet i za druge ljude (Kliček, 2001).

3.2. Art terapija s adolescentima

Likovna terapija je aktivnost i proces izlječenja koji preko boje, linije i oblika, odnosno slikanjem, crtanjem i oblikovanjem pomaže čovjeku u skladnom razvijanju duševnih snaga, što predstavlja za sveobuhvatno razvijanje cijelog čovjeka (Kliček, 2001). Danas likovna terapija zauzima mjesto u izlječenju, ali i u odgoju i obrazovanju. Čovjek obolijeva kada u njegovoj jezgri dolazi do poremećenosti, disharmonije u duši i tijelu, a jedan od načina

uspostavljanja harmonije, cjelovitosti upravo je likovna terapija. Cilj je likovne terapije pomoći čovjeku pronalaženje unutarnjih snaga ozdravljenja kako bi pomogao samome sebi. To se iscjeljenje događa tijekom umjetničkog čina (Kliček, 2001).

Crtanje slobodnom linijom koja vodi do jasnih i preciznih oblika pomaže adolescentima koji imaju problema s koncentracijom i jasnoćom mišljenja. Igra svjetla i tame i razigranost linije pomoći će napetim i opsesivnim pojedincima. Oblikovanje, odnosno modeliranje razvija osjetila dodira, pokreta i balansiranja. Ono se koristi slobodnom formom u prostoru koja ima težinu, površinu, trodimenzionalnost i specifičan pokret. Pomoći će adolescentima koji pate od psihijatrijskih i psihosomatskih poremećaja koji se manifestiraju kao gubitak orijentacije u prostoru, vrtoglavica, nepovezano mišljenje, manjak koncentracije, nervoza i psihoza (Kliček, 2001). Pojedinci s poremećajima vezanim uz manjak koncentracije na početku teško prihvaćaju oblikovanje. Kod slikanja je glavno sredstvo komunikacije boja. Sama boja ima terapijski učinak, posjeduje toplinu, aktivnosti i širenje u toplim bojama, odnosno hladnoću, mirnoću i skupljanje u hladnim bojama. Boje izravno govore o čovjekovim osjećajima. Slikanje je korisno pri radu s adolescentima koji pate od depresivnih i opsesivnih stanja.

Tijekom procesa art terapije adolescenti značenje pridaju stvaranju simbola i grafičkog prikaza. Žele koristiti umjetnost kao jezik. Umjetnost predstavlja ugodan način komunikacije nad kojim adolescent ima kontrolu. Kada ilustrira svoje loše ponašanje, adolescent se tim postupkom odvaja od takvog oblika ponašanja i problem stavlja na ponašanje, ne na sebe. Taj postupak olakšava terapeutu razumijevanje problema s kojim se adolescent susreće, odnosno problema koji je razlog same art terapije i olakšava put do pronalaska rješenja. Terapeut pokazuje interes za rad koji je stvorio adolescent što nailazi na odobravanje od strane adolescenta koji je navikao na verbalno ispitivanje o problemu (Riley, 2001).

Rad koji adolescent stvara tijekom art terapije pruža mnoštvo informacija terapeutu. Daje mu uvid u probleme s kojima se adolescent susreće i njegove životne okolnosti. Terapeut ne pokušava protumačiti što je adolescent svojim radom htio reći niti pokušava uspostaviti psihološku dijagnozu adolescenta, već prepušta adolescentu da se sam izrazi. Na taj način razvija se odnos povjerenja koji je ključan za svaki terapijski odnos. Procjenjivanje koje terapeut provodi je uspoređivanje radova adolescenta iz susreta u susret i naglašavanje varijacija koje se mogu pojaviti u samom radu ili adolescentovom objašnjenju rada. Tijekom

susreta adolescent uviđa da mu likovno izražavanje donosi neočekivano zadovoljstvo. Adolescenti imaju potrebu izraziti se, ostaviti trag, stvoriti neko svoje djelo, a često toga nisu niti svjesni, iako dokaze toga možemo vidjeti na ulicama većine gradova u obliku grafita. Ponekad je adolescentima preteško izraziti se riječima, ne znaju kako bi to učinili, potiskuju svoje negativne osjećaje, a art terapija im pruža potreban način izražavanja (Riley, 2001).

Zbog navedenih karakteristika art terapijskog procesa ovakve aktivnosti korisne su i za slijepe osobe te postoji mogućnost prilagodbe materijala i uputa istih ovisno o individualnim potrebama pojedinaca s kojima art terapeut radi.

3.3. Stvaranje predodžbi kod adolescenata

U ovom razdoblju pojedinac formira svoje vrijednosti i svoj odnos prema svijetu, razvija spoznajne sposobnosti, shvaćanje apstraktnih pojmova i formalno – logičko mišljenje. Adolescenti razvijaju svoje teorije o tome kakav bi svijet trebao biti te svoje pretpostavke testiraju promatranjem (Ninčević 2009, prema Ruben 2004). Adolescent kreira svoje poimanje odgovornosti i mijenja način održavanja odnosa s obitelji, institucijama, religijom. Razvija sposobnost introspekcije. Ona mu pomaže da jasnije sagleda svoj vanjski i unutarnji svijet i njihovu složenost te mu omogućava promatranje vlastitih psihičkih procesa. Značajna karakteristika adolescencije je izgradnja identiteta. Ona započinje u djetinjstvu, ali u adolescenciji poprima karakteristiku stabilnosti. Adolescent propituje svoj život i svoje „ja“, svoju ulogu u svijetu, što želi od svojeg života te mu pokušava dati neki smisao. Traži konkretnije i jasnije odgovore na ta pitanja te razvija osjećaj autonomije (Ninčević, 2009).

Često se javlja potiskivanje osjećaja, odnosno strah od pokazivanja istih. Adolescenti na iskazivanje osjećaja često gledaju kao na oblik ranjivosti. S druge strane, često se javlja i izražavanje negativnih osjećaja poput ljutnje, srdžbe, frustriranosti, nezadovoljstva. Oni pojedinci koji su u stanju sagledati vlastite osjećaje te ih adekvatno izraziti bolje odgovaraju na zahtjeve svoje socijalne okoline (Ninčević 2009, prema Kalebić – Maglica, 2007). Razvijanje introspekcije olakšava adolescentu sagledavanje vlastitih osjećaja te stvaranje predodžbi o posljedicama iskazivanja istih. Pojedinci koji su vješti u iskazivanju svojih osjećaja doživljeni su od strane drugih kao empatične i manje depresivne osobe.

Na početku adolescencije, obično između jedanaeste i četrnaeste godine, adolescenti osjećaju zbunjenost i često mijenjaju predodžbe o sebi. Međutim, u dobi od petnaest ili

šesnaest godina ta zbunjenost polako nestaje, adolescenti razvijaju veću neovisnost u mišljenju, stavovima, donošenju odluka. Sa sedamnaest ili osamnaest godina, kada adolescent polako prelazi u zrelost, samopouzdanje postojano raste, dok je idealizam vrlo snažan u to doba. Osamnaestogodišnjak obično može povezati apstrakcije, ponuditi konstruktivnu kritiku, sagledavati stvari iz više kutova (Diamond, Hopson, 2002).

Okolina, koja bi trebala biti poticajna, igra značajnu ulogu. Adolescentu je bitan sustav povjerenja i želi izgraditi sustav povjerenja s bliskim osobama. On želi imati povjerenja u druge osobe, ali isto tako se želi osjećati dostojnim povjerenja. Upravo onaj adolescent koji osjeća povjerenje prema drugima smatra i sebe vrijednim povjerenja te razvija pozitivne osjećaje i predodžbe prema svijetu koji ga okružuje (Ninčević 2009, prema Nanchen 2008). Rane percepcije iz djetinjstva, pozitivne i negativne, utječu na stvaranje predodžbi kod adolescenata koje se oblikuju polazeći od sebe samih i od drugih (roditelji, nastavnici). Sukladno tomu, adolescent razvija predodžbu samog sebe koja može biti negativna, hiper - valorizirana i realistična (Ninčević 2009, prema Cian 1986). Negativna predodžba izgrađena je na temelju negativnih percepcija koje nastaju kao posljedica fokusiranja na vlastite mane, usporedbe s drugima, strogog odgoja, nereálnih zahtjeva. Iz negativnih predodžbi o sebi proizlazi osjećaj manje vrijednosti, ali i strahovi, povlačenje i agresivnost. Hiper - valorizirana predodžba odnosi se na onu predodžbu sebe pri kojoj adolescent naglašava svoje pozitivne strane, a umanjuje pozitivne strane drugih. Posljedice ovakve predodžbe su narcisoidnost, nemogućnost prihvatanja kritike, konfliktnost. Realistična je predodžba obilježena psihičkim skladom. Karakteristika je onih adolescenata koji su jasno identificirali same sebe i svoju vrijednost te uspješno razvijaju zrelost (Ninčević 2009, prema Kalebić – Maglica, 2007).

Adolescent razvija svijest o samome sebi te pokušava doći do onog razina koja će mu omogućiti uspostavljanje odnosa s drugima bez da pri tome izgubi sebe. On pokušava izgraditi svoj identitet pri čemu često traži uzor, nekoga koga percipira kao osobu kakav bi on htio postati. Temeljno poistovjećivanje je ono s vlastitim roditeljima, iako će često tražiti svojeg uzora izvan obitelji. Za adolescenta je bitno da je u stanju stvoriti jasnu predodžbu stvarnosti, sebe kakav je i sebe u procesu mijenjanja (Ninčević, 2009).

4. INTELEKTUALNE TEŠKOĆE

4.1. Karakteristike umjerenih intelektualnih teškoća

Kod N.F. su primijećene određene intelektualne teškoće poput teškoće usvajanja funkcionalnog akademskog znanja, apstraktnih pojmova, formuliranja odgovora, razumijevanja pitanja, egocentrično mišljenje, slaba prosudba situacije, slab razvoj verbalnih i socijalnih vještina.

Intelektualne teškoće podrazumijevaju zaostatak psihosocijalnog razvoja, posebice kognitivnog, za prosječnim psihosocijalnim razvojem osobe iste kronološke dobi (Lavor, Radišić, 2011, prema Došen, 2010). Riječ je o razvojnom poremećaju, odnosno nerazvijenosti središnjeg živčanog sustava tijekom prenatalnog ili ranog postnatalnog razvoja. Iz tog se razloga intelektualne teškoće ne mogu izliječiti već se samo može stimulirati daljnji mogući razvoj. Uz intelektualne teškoće se često javljaju i poremećaji u ponašanju kao i psihički poremećaji (Lavor, Radišić, 2011, prema Došen, 2010).

Intelektualne teškoće označavaju snižene sposobnosti karakterizirane ograničenjima u intelektualnom funkcioniranju i adaptivnom ponašanju. Ograničenja u intelektualnom funkcioniranju prikazuju se kvocijentom inteligencije (IQ) koji se mjeri standardiziranim testovima inteligencije. IQ koji je manji od 70 – 75 predstavlja značajno odstupanje od prosječnog IQ koji posjeduje 97% populacije. Adaptivno se ponašanje odnosi na pojmovne, socijalne i praktične vještine koje pomažu osobi pri funkcioniranju u svakodnevnom životu. Adaptivna je ponašanja potrebno promatrati u kontekstu kulture iz koje pojedinac dolazi (Not, 2008).

Drugi naziv za intelektualne teškoće je mentalna retardacija. MKB-10 dijeli mentalnu retardaciju na kategorije lake, umjerene, teške (teže) i duboke (teške) mentalne retardacije. Kod umjerene mentalne retardacije približni kvocijent inteligencije je između 35 i 49. On odgovara mentalnoj dobi od šest do devet godina. Većina osoba s ovom razinom mentalne retardacije postiže određeni stupanj neovisnosti, odnosno mogućnost brige o sebi, učenja i komuniciranja. Odraslim osobama s umjerenom mentalnom retardacijom potrebna je podrška i pomoć za život i rad (Kocijan – Hercigonja D., 2000).

4.2. Utjecaj intelektualnih teškoća na stvaranje predodžbi

U razvoju djeteta s intelektualnim teškoćama pojavljuju se procesi koji nastaju kao posljedica reakcija organizma na teškoće na koje nailazi. U procesu razvoja prilikom prilagođavanja sredini razvijaju se funkcije pomoću kojih bi osobe s intelektualnim teškoćama nadoknađivali, kompenzirali svoje nedostatke (Vigotski, 1983). Objektivne teškoće na koje dijete nailazi mogu predstavljati poticaj za pojavu kompenzacijskih procesa. Teškoće mogu imati dvojak utjecaj. Imaju negativan utjecaj na organizam i samo dijete, ali s druge strane mogu biti poticaj za intenzivniji razvoj drugih funkcija kako bi se svladale nastale poteškoće. Razvoj kompenzacijskih procesa ne ovisi samo od vrste i težine teškoća već i od teškoća sa stajališta društvenog položaja djeteta. Unutrašnji fond djeteta, odnosno stupanj intelektualnih teškoća predstavlja primarni faktor, ali ulogu igra i društveni život djeteta. Za pojavu kompenzacije nužno je da dijete postane svjesno svojih teškoća, ali djeca s intelektualnim teškoćama se teško kritički odnose prema samima sebi. Ti kompenzacijski procesi ponekad mogu dovesti do pojave talenta (u moći zapažanja, glazbi), a najčešće su izraženi u razvoju praktične inteligencije, odnosno sposobnosti za praktičan rad, motoričkoj sposobnosti i slično. (Vigotski, 1983).

Psihičke funkcije kod djece s intelektualnim teškoćama nisu mehanički izbrisane, već dijete nastoji tu funkciju nadoknaditi. Na primjer, neposredno zapamćivanje postaje proces kombinacije, imaginacije, mišljenja. U socijalnom razvoju djeteta odlučujuću ulogu igraju pomoćna sredstva poput govora, riječi i sličnog, pomoću kojih dijete uči stimulirati samoga sebe. Nepovoljna sredina i utjecaj koji ona ima na razvoj djeteta mogu dovesti do novih i većih poteškoća. Zaostajanje u razvoju viših funkcija može se dovesti u vezu sa zaostajanjem u kulturnom razvoju djeteta, s njegovim udaljavanjem iz kulturne sredine (Vigotski, 1983).

Osobe s intelektualnim teškoćama i dalje se susreću s brojnim problemima pri ostvarivanju svojih temeljnih ljudskih prava. I dalje prevladava diskriminacija, ograničen im je pristup radu, a poslodavci nisu senzibilizirani za zapošljavanje osoba s intelektualnim teškoćama. Osobe s intelektualnim teškoćama se institucionalizira, doživljavaju socijalnu isključenost i segregaciju što dovodi do depersonalizacije (Not, 2008). Upravo to obilježava njihov društveni položaj što rezultira nedostatkom vještina i ponašanja koji karakteriziraju odraslu dob. Jedna od tih vještina je samozastupanje, odnosno donošenje odluka, asertivna komunikacija, provođenje izbora i rješavanje problema. Osobe s intelektualnim teškoćama imaju problema s autonomijom, nadzorom, donošenjem i provođenjem ciljeva, određivanjem vlastitih želja (Alfirev, Jurin, 2003). Osobama s većim teškoćama je potrebno pružiti podršku,

ali i omogućiti kontrolu nad vlastitim životom (Alfirev, Jurin, 2003 prema Brown i Cohen, 1996). Razvijanje vještine samoodređenja priprema osobe s intelektualnim teškoćama za aktivno sudjelovanje u rješavanju životnih problema (Alfirev, Jurin, 2003). Ostvarivanje mogućnosti izbora osoba s intelektualnim teškoćama pod utjecajem je njihove okoline, poticaja i pruženih mogućnosti (Bratković, Bilić, Nikolić, 2003).

5. AUTIZAM

5.1. Stvaranje predodžbi kod osoba s autizmom

N.F. je dijagnosticiran autizam što se očituje u teškoćama u socijalnim odnosima, u komunikaciji, igri i imaginaciji, repetitivnom ponašanju pri izradi likovnih radova.

Autizam karakteriziraju odstupanja u socijalnoj komunikaciji i interakciji te atipičnosti u obilježjima općeg ponašanja i interesa. Naziva se još i pervazivnim razvojnim poremećajem jer ne utječe na pojedinu domenu razvoja, već istovremeno zahvaća veći broj razvojnih područja na koje utječu na različite načine i u različitoj mjeri (Cepanec, Šimleša, Stošić, 2015). Mogu se javiti brojne permutacije i kombinacije poteškoća socijalne interakcije, jezika, učenja, sensorike i problema u ponašanju. Autizam obuhvaća širok raspon sposobnosti, različite razvojne stupnjeve, izolirane vještine i jedinstvene osobnosti (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

Smatra se da postoje četiri međusobno povezana svojstva autističnog mišljenja, a to su način na koje su informacije percipirane, način doživljavanja svijeta oko sebe, način na koje su informacije kodirane i uloga emocija kao konteksta u kojem se ti procesi mogu ili ne mogu odvijati (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006, prema Powell, Jordan, 1997).

Kada je riječ o percepciji, kod osoba s autizmom nema pravilnosti u percepciji pet osjetila kao što je karakteristično za osobe bez autizma. To može nastati kao posljedica nepravilnosti u interpretaciji senzornih informacija ili posljedica neuspješne socijalizacije koja bi omogućila pridavanje značenja onome što je percipirano. Percepcija može imati utjecaja na učenje ukoliko zauzima središnje mjesto u učenju te je u tom slučaju učenje osoba s autizmom otežano. Nije u potpunosti jasno uzrokuju li nepravilnosti u percepciji konceptualne probleme ili je obrnuto (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

Razumna je pretpostavka da osobe s autizmom drukčije doživljavaju svijet oko sebe. Iako su svjesni da se određene stvari događaju, oni većinom nisu svjesni da se događaju upravo njima. Mogu biti sposobni reagirati, ali ne pretvaraju određenu akciju u iskustvo od nekog značaja. Sjećanje na proživljene događaje ne sadrži osobnu notu, a dosjećanje je većinom potaknuto od strane drugih (roditelja, nastavnika) (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

Kada je riječ o pamćenju, osobe s autizmom nemaju slabiju sposobnost pamćenja, ali njihovo pamćenje ne sadrži osobni karakter. Iako su u stanju izvesti određene zadatke i aktivnosti, mogu imati poteškoća pri prisjećanju izvođenja istih. Potrebno je poticanje i usmjeravanje od strane drugih (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

Osobe s autizmom su u mogućnosti osjetiti emocije, ali nije u potpunosti jasno na koji način emocije utječu na njih, daju li im osobno značenje. Emocije imaju dvije komponente. Jednu predstavljaju osjećanje i ekspresija. Ova komponenta kod osoba s autizmom može biti u nekim svojim aspektima neoštećena. Druga je komponenta vezana uz učenje. Emocionalno uzbuđenje povezano je s mišljenjem i rješavanjem problema. Osobe s autizmom imaju poteškoća pri korištenju emocija za spoznavanje svijeta i samih sebe. Učenje osoba s autizmom većinom je na razini informacija. Osobe s autizmom mogu usvojiti neke informacije automatski, ali one se ne mogu iskoristiti kreativno (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006). Budući da dijete s autizmom ima poteškoća pri percepciji svijeta oko sebe i pronalaženja pravilnosti u njemu, nastoje stereotipno urediti svoj svijet kako bi u njemu pronašli pravilnost i predvidljivost. Ponašanje osoba s autizmom karakteriziraju rituali i rutine koje ne samo da pogoduju njihovom traženju i stvaranju pravilnosti i predvidljivosti, već i signaliziraju im učenje (Blažević, Škrinjar, Cvetko, Ružić, 2006).

5.2. Art terapija s djecom s autizmom

Djeca s autizmom imaju poteškoće u ponašanju i socijalnoj adaptaciji. Često su neshvaćeni od strane drugih, stoga i neprihvaćeni. Imaju poteškoće u komunikaciji, često i jezične teškoće kao i nepoželjne oblike ponašanja poput agresivnosti, hiperaktivnosti, destruktivnosti. Upravo je zbog toga djeci s autizmom potrebna potpora u izražavanju osjećaja, pomoć pri izgradnji socijalne i emocionalne uzajamnosti s okolinom, kreiranju stavova i pozitivnog mišljenja o samima sebi, stjecanju osnovnih znanja, kao i povećanju perceptivnih i motoričkih sposobnosti. Pri tome je likovna terapija od velikog značaja, osobito u slučajevima kada je ona jedini način uspostave kontakta između djeteta s autizmom i okoline ili kada je to jedini način na koji oni žele ili mogu izraziti sebe i svoje doživljaje (Ježić, Klopota, 2001).

Likovni program treba biti individualiziran i zasnovan na jedinstvenim potrebama i sposobnostima pojedinca. Prije početka likovne aktivnosti, potrebno je planirati fizičku okolinu i prilagodbu aktivnosti uz adekvatnu razinu podrške. Budući da je za djecu s

autizmom karakteristično repetitivno i stereotipno ponašanje i zaokupljenost određenim područjem interesa, poželjno je takvu zaokupljenost prepoznati i usmjeravati dijete prema svrhovitom ponašanju (Škrbina, 2013).

Likovnu aktivnost djeca počinju spontanom šaranjem, koje ponekad bude nezainteresirano, dok je nekad pak angažirano ili čak manično. Djeca mogu u svoj spontani rad uključiti i sheme, stereotipne i geometrijske oblike. Kada se koristi tehnika slikanja, riječ je o mrljama, akcijskom ili gestovnom slikanju (Ježić, Klopota, 2001). Bitno je naglasiti da bi bez poticaja i vodstva terapeuta djeca uvijek radila slične radove bez promjena, sve do uništenja papira. Djecu se može upoznati i s drugim motivima, ali kada nisu pod vodstvom terapeuta, opet se vraćaju na uvijek iste oblike (Ježić, Klopota, 2001).

Terapeutski rad polazi od toga da je dijete spremno uzeti u ruku sredstvo, odnosno olovku ili kist. Započinje se s učenjem elemenata likovnog govora dok se istovremeno razvija sigurnost ruke, strpljivost, dosljednost te koncentracija i kritičnost (Ježić, Klopota, 2001). Od iznimne je važnosti uskladiti vježbe i likovne zadatke s djetetovom razinom funkcioniranja.

Prvi metodički postupak je jednostavnost zadatka koji traži jednostavno postavljanje ili niz malih zadataka. Zadatak tijekom kojeg djeca s autizmom crtaju linije jedan je od grafomotoričkih vježbi, dok je zadatak crtanja malih krugova vježba ruke, ali i koncentracije. Kako bi se dodao psihološki pristup temi, zadatak se može i detaljnije postaviti, mogu se uvesti organski ili arhitektonski oblici. Kada je zadatak jednostavno postavljen, on olakšava djetetu pronalazak vlastitog rješenja i rada.

Idući metodički postupak je pretvaranje rada u igru. Takav zadatak ima određena i jasna pravila, ali i ostavlja prostora za slobodu. Na primjer, djeca mogu istraživati i igrati se različitim bojama kroz različito postavljene zadatke. Tijekom takvih zadataka moguće je djecu upoznati s pojmom kompozicije, dominacije, odnosa pozitiv – negativ i slično (Ježić, Klopota, 2001). Budući da je karakteristika ovakvih zadataka sloboda pri radu, očekivana je raznolikost dječjih rješenja.

Koristan metodički postupak je i njegovanje principa građenja u radu. Djeca u zadacima dodaju pojedine likovne elemente te na taj način stvaraju svoj rad. Metodički postupak koji razvija vezu između oka i ruke, a važan je za sve oblike ručnog rada je onaj koji

se bazira na vještini ruku (Ježić, Klopota, 2001). Riječ je o zadacima pri kojima djeca nastoje pomoću svoje manualne spretnosti precizno izraditi svoj rad.

Metodički postupak je i vježbanje opažanja kojima djeca razvijaju svoje sposobnosti uočavanja i opažanja, a realizira se kroz aktivnosti crtanja ili slikanja po promatranju. Razvijanje zanimanja i ljubavi je rehabilitacijski postupak koji služi stvaranju odnosa prema svijetu i određivanju svojeg mjesta i uloge u svijetu. Za primjenu ovog postupka pogodno je raditi na zadacima vezanim uz blagdane s kojima se dijete susreće i baviti se pitanjima prirode i bićima u njoj. Tijekom tih postupaka može se učiti pojam obrisne i strukturne crte i toplo – hladni kontrast (Ježić, Klopota, 2001). Metodički postupak za rad s djecom s autizmom koji ostavlja najviše prostora za slobodu pri radu je aktiviranje mašte (Ježić, Klopota, 2001). Radovi koji nastaju prilikom provođenja ovih metodičkih postupaka ponekad su odraz dječje psihe.

Art terapija može djeci s autizmom omogućiti izražavanje sebe, svojih stavova i osjećaja, širiti interese, pomoći pri izgradnji stavova i odnosa prema prirodi, kulturnoj, nacionalnoj i vjerskoj baštini te razviti estetske i kreativne sposobnosti (Ježić, Klopota, 2001). Pri radu s djecom s autizmom potrebno je mnogo strpljenja i truda, ali u konačnici rezultat donosi djetetu zadovoljstvo zbog korisno utrošenog vremena, ostvarenog rezultata, priznanja okoline i jačanja pozitivnog stava o svijetu, ali i o sebi samome. Art terapija može djetetu s autizmom omogućiti da kvalitetno provede dio dana i usmjeri svoje misli, osjećaje i aktivnosti, donijeti igru i radost, a ponekad mogu nastati i originalna i kvalitetna likovna ostvarenja (Ježić, Klopota, 2001).

Prilikom likovne aktivnosti važno je djetetu davati konkretnu pohvalu. Vrlo je bitno djetetu davati konkretnu pohvalu jer će općenitu pohvalu vrlo vjerojatno krivo interpretirati. Važno je stalno preispitivati odabrane likovne aktivnosti i materijale. Potrebno je umanjiti djelovanje ometajućih čimbenika iz okruženja i smanjiti aktivnosti koje zbunjuju dijete kako bi ono što uspješnije sudjelovalo u likovnoj aktivnosti (Škrbina, 2013).

6. RAD SA SLIJEPIM UČENIKOM

6.1. Likovna kultura i slijepi učenik

Slijepi učenici mogu pohađati nastavu u redovnoj školi, ali pri tome je potrebno prilagoditi metode rada. Likovna je kultura od velikog značaja za slijepo dijete jer u tom predmetu slijepo dijete uči ono što se djetetu neoštećenog vida događa spontano, a to je opažanje svijeta oko sebe. To je predmet u kojem odgajamo vizualnu pažnju, stoga se ponekad čini nespojiv sa sljepoćom, a pri tome zaboravljamo da je moguće odgajati i taktilnu, odnosno dodirnu pažnju (Parlov, 2015). Slijepa djeca svijet oko sebe spoznaju putem taktilne percepcije, a to je puno složeniji, zahtjevniji i sporiji proces od stjecanja iskustva putem vizualne percepcije. Kada je dijete slijepo od rođenja, riječ je o jedinstvenom, zanimljivom i nama posve nepoznatom doživljaju svijeta. Iz tih je razloga potrebno polako, planirano i sustavno slijepo dijete upoznavati s likovnim elementima. Rezultati rada, odnosno crteži slijepog djeteta bit će jednostavniji od radova njegovog vršnjaka bez oštećenja vida, a ponekad i neuredni (Parlov, 2015).

Vrlo je bitno slijepom učeniku pristupiti individualno jer svaki je slijepi učenik individua koja posjeduje jedinstvene sposobnosti. Potrebno je izraditi individualni program rada koji je u skladu s učeničkim sposobnostima. Nužno je poticati slijepo dijete na razvijanje taktilne percepcije o svijetu koji ga okružuje. Prvo će dijete upoznati svijet oko sebe, zatim ga prepoznati, a naposljetku izgraditi sliku o njemu (Parlov, 2015).

Poželjno je edukaciju slijepog učenika započeti prostorom, odnosno svjesnosti sebe u odnosu na prostor. Slijepo dijete prostor doživljava svakim svojim korakom, a dubok je koliko su mu ruke široke. Prostor istražuje, definira i shvaća kroz igru. Slijepog se učenika usmjerava na usvajanje unutarnjeg i vanjskog prostora. Unutarnji prostor možemo predstaviti kao onaj koji nam pruža sigurnost od kiše, snijega, hladnoće, a vanjski je onaj koji nam omogućava istraživanje prirode, svemira. Nakon toga dijete možemo upoznati sa velikim i malim prostorom, jednostavnim i složenim (Parlov, 2015). Usvajanje se temelji na iskustvenom učenju.

Nakon što je dijete postalo svjesno prostora i odnosa prazan prostor – pun prostor, možemo ga upoznati s različitim oblicima u prostoru. Potrebno je slijepo dijete upoznati s osnovnim masama. Upoznajemo slijepo dijete da kiparski materijal možemo zbijati,

istanjivati, valjati, a da masa može biti udubljena, ispupčena i prošupljena. Nakon toga se dijete može podučavati oblikovanju složenih volumena (Parlov, 2015).

Kada dijete upoznaje oblike, upoznaje i njegove površine. Spoznaje da ona može biti hrapava ili glatka, mokra ili suha, tvrda ili meka. Širenje djetetovih taktilnih spoznaja omogućit će usvajanje reljefa. Dok ćemo uleknuti reljef predstaviti otiskivanjem dlana, niski reljef možemo predstaviti gradeći glinu na ravnoj površini. Visoki reljef učeniku možemo predložiti tako da ga postavimo uz zid budući da u likovnom smislu visoki reljef predstavljaju istake koje jako strše iz podloge (Parlov, 2015).

Usvajanje boja nije dostupno slijepom djetetu budući da je riječ o isključivo vizualnom likovnom elementu (Parlov, 2015). Nakon svladavanja prostornih likovnih elemenata, moguće je prijeći na plohu papira i prikaz prostora u dvije dimenzije. Uvijek je potrebno pripremiti gotove likove za rad sa slijepim djetetom. Nerealno je očekivati od slijepog djeteta da ono samo izreže neki lik. Poželjno je pri radu s određenim likom razgovarati i o tijelu od kojeg je ono nastalo (Parlov, 2015).

Tek je nakon toga moguće upoznati dijete sa linijom i točkom (Parlov, 2015). Prvo dijete upoznajemo s točkom. Ukoliko je dijete svladalo Brailleovo pismo, upoznato je s točkom, a slaganjem točaka jedne do druge dijete usvaja pojam crte. Tek nakon toga možemo slijepo dijete upoznati s crtežom. Slijepo dijete može šilom crtati po pozitivnoj foliji, koristiti papirnu kašu, gotove materijale poput izrezanih točaka i linija, magnetne točke i crte na metalnoj ploči (Parlov, 2015).

Potrebno je njegovati kontinuitet pri radu. Potrebno je ponavljati i nadovezivati se na prethodnu nastavnu jedinicu unutar istog likovnog elementa što će pridonijeti boljem razumijevanju. Naglasak je na individualnom pristupu i neposrednom radu s učenikom jer će to omogućiti praćenje učenikovog napretka, njegov tempo usvajanja i procjenu kojom je brzinom potrebno ići dalje. Slijepi učenik likovne elemente prvo upoznaje na razini upoznavanja, prepoznavanja i stvaranja najjednostavnijih elemenata kako bi se postupno došlo do složenijih kompozicijskih elemenata (Parlov, 2015).

6.2. Integracija slijepog učenika

Slijepo dijete bez izražajnih dodatnih smetnji uključuje se u redovnu nastavu. Na taj način socijalni kontakti s djecom su češći i slijepa djeca se ne osjećaju različitima. Budući da

je slijepom učeniku sluh primarno osjetilo spoznaje, metode rada trebaju biti usmjerene na slušnu percepciju, a dominantna je uloga i taktilno – kinestetičke percepcije (Zrilić, 2011). Slijepo dijete, poput djeteta bez oštećenja vida, ima potrebu za igrom i druženjem u vrtiću, a potom u školi. Ono želi učiti, razvijati se, imati svoj razred i svojeg učitelja. Za uspješnu integraciju slijepog djeteta potreban je timski rad svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa i nadogradnja njihovih kompetencija. Također, potrebno je stvoriti pozitivno ozračje prihvaćanja svakog pojedinca, uključujući i slijepog učenika jer samo će tada ostala djeca biti spremna na uvažavanje razlika i pomoć djetetu s teškoćama (Zrilić, 2011).

Budući da slijepome učeniku neće biti jasno što se događa u razredu ukoliko mu netko o tome ne govori, potrebno je jasno i glasno naglasiti što učitelj radi (piše po ploči, dijeli materijale za rad, itd.). Slijepi učenik dobiva poseban materijal za rad, a učitelj mu treba omogućiti pravilnu percepciju materijala pomoću verbalnih uputa i detaljnog usmenog objašnjenja. Slijepom se učeniku treba obraćati njegovim imenom (Zrilić, 2011).

Potrebno je urediti i prostor za rad. Prostor ne bi trebao biti pretrpan stvarima, sva pomagala bi trebala biti na svojem mjestu. Potrebno je ujednačiti zvukove u razredu i osigurati mir kako bi slijepi učenik mogao čuti verbalne upute. Vršnjaci u razredu bi trebali pružati pomoć slijepom djetetu ukoliko je to potrebno (Zrilić, 2011). Slijepo je dijete potrebno što češće poticati na aktivnost budući da ono često ima sklonost prema pasivnosti (Zrilić 2011, prema Sekulić – Majurec, 1988).

U rad se uključuje korištenje Brailleova pisma. Riječ je o standardnom pismu za slijepe osobe. Udžbenici, radne bilježnice, radni listići i ostali pisani materijal trebali bi biti napisani Brailleovim pismom. Mogu se koristiti i zvučne knjige, prilagođeno prijenosno računalo, folija za pozitivno crtanje, reljefni crteži, reljefne karte, globus, prilagođeni pribor za crtanje, Brailleov pisaći stroj (Zrilić, 2011).

Slijepom je učeniku potrebno omogućiti sjedenje na najprimjerenijem mjestu u razredu, obavijestiti o svim promjenama u organizaciji prostora, dati dovoljno vremena za korištenje materijala, omogućiti upotrebu diktafona i uključiti ga u sve razredne aktivnosti (Zrilić, 2011).

U radu se koriste usmene metode rada, odnosno metoda usmenog izražavanja i metoda razgovora. Učiteljev govor treba biti jasan i razumljiv te on treba provjeriti može li

izgovorenu riječ povezati s učenikovim iskustvom. Koriste se metode pisanih i ilustriranih radova, odnosno slijepom se djetetu osigurava materijal na Brailleovom pismu. Korisna je i metoda demonstracije. Kada god je to moguće, učitelj bi trebao koristiti stvarni predmet o kojemu govori ili reljefni crtež. Igra je oblik rada koji pogoduje integraciji slijepog djeteta. Učitelj bi trebao organizirati igre koje će poticati razvoj preostalih osjetila (Zrilić, 2011).

6.3. Uloga učitelja

Učitelj je jedan od ključnih faktora u radu sa slijepim djetetom. On promatra djetetov rad, bilježi svoja zapažanja i planira rad s djetetom u suradnji sa ostalim stručnjacima. Učitelj aktivno uključuje roditelje u sveukupan proces. Ponekad roditelji ne prihvaćaju prilagođen program za rad s njihovim djetetom, što dovodi do demotivacije učenika i osjećaja manje vrijednosti. U tom slučaju bitnu ulogu ima učitelj koji bi trebao objasniti roditeljima značaj izrade prilagođenog programa koji će olakšati rad sa slijepim učenikom, a omogućiti mu napredak (Zrilić, 2011).

Učitelj treba posjedovati znanje o sljepoći, potencijalu i specifičnim metodama rada sa slijepim djetetom. Kada učitelj u svojem razredu ima slijepo dijete, on se mora dodatno profesionalno razvijati i stjecati nove kompetencije za rad, stoga učitelj treba biti spreman na cjeloživotno obrazovanje. Učitelj bi slijepo dijete trebao doživjeti kao novi izazov za rad. Također, treba posjedovati određenu emocionalnu uravnoteženost za uspješno uspostavljanje kontakta s djetetom (Zrilić, 2011).

Osim toga, od iznimne je važnosti razvijanje socijalne kompetencije kod svojih učenika. Učitelj bi u svojem razredu trebao poticati pozitivno ozračje, senzibilizirati ostale učenike za prihvaćanje različitosti, a slijepom djetetu omogućiti osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti, kao i doživljavanje uspjeha. Učitelj treba angažirati ostale stručnjake, uvažiti individualne potrebe djeteta pri izradi zasebnog kurikulumu, osigurati odgovarajući materijal, angažirati asistenta u nastavi. Nastavni program koji učitelj osmišljava treba biti primjeren i prilagođen učenikovim mogućnostima (Zrilić, 2011).

Učitelj treba omogućiti slijepom učeniku istraživanje i spoznavanje svijeta dodirom. Treba učeniku davati verbalne upute pri radu i omogućiti mu dovoljno vremena za rad budući da je slijepom učeniku potrebno više vremena za izvršavanje zadatka. Angažman učitelja za rad sa slijepim djetetom jedan je od ključnih faktora pri poučavanju slijepog djeteta (Zrilić,

2011). Učitelj koji je spreman na dodatni angažman i rad razvit će potrebne razine kompetentnosti, prepoznavanja učenikovih potreba, izbor adekvatnih materijala i oblika rada uvažavajući djetetovu potrebu za uspjehom (Zrilić, 2011).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

Fokus studije

N. F. je polaznica Centra za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“ u Osijeku. Ima 18 godina. Od rođenja je slijepa te su joj dijagnosticirani autizam i umjerene intelektualne teškoće (prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih problema /MKB-10/). Pri kretanju se služi štapom sa slijepe osobe. Zbog višestrukih teškoća u razvoju prati nastavu u odgojno – obrazovnoj skupini. N. F. je uključena u formalno obrazovanje u Centru od svoje osme godine. Tijekom obrazovanja u Centru na satima Likovne kulture, N. F. je uglavnom oblikovala plastelin, vođeno slikala vodenim bojama i oblikovala „gužve“ od krep papira. Cilj istraživanja je ispitati utjecaj likovnih aktivnosti na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe, N. F. Postavlja se istraživačko pitanje utječu li likovne aktivnosti na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe, N. F., i na koji način.

Kontekst

U terminu ishoda studije slučaja, radi se o deskriptivnoj studiji slučaja etnografske domene. Riječ o interpretativnoj paradigmi. Provodi se metoda opažanja, odnosno sudjelujuće promatranje. Studija se provela u prirodnom okruženju (odgojno - obrazovna skupina). Korišteni su nestrukturirani, etnografski opisi kao tipična metoda opažanja u prirodnim uvjetima škole u kojoj je istraživanje provedeno.

Studija se provela u razdoblju od 11.10.2017. do 24.1.2018. Provelo se šest susreta u navedenom razdoblju tijekom kojih su N. F. bile predstavljene različite likovne aktivnosti u kojima je ona sudjelovala: bojenje kuglica od gline, crtanje kružnice različitim tehnikama, stvaranje ritma, slikanje potaknuto osjetom njuha, rezbarenje glinamola potaknuto osjetom dodira, oblikovanje „kapi“ potaknuto osjetom sluha. Provedena su dva susreta u prisustvovanju nastavnice i četiri direktna susreta. Promatrane su njezine reakcije na samu aktivnost i reakcije tijekom provođenja aktivnosti. Tijekom svakog pojedinog susreta proveden je slobodni intervju vezan uz određenu aktivnost. Studija se provodila u Centru za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“ u učionici Likovne kulture za vrijeme nastave Likovne kulture. Pojedini je susret trajao 45 minuta što odgovara trajanju jednog nastavnog sata. Tijekom susreta korišteni materijali su papir, bubanj, lavanda, zvuk kiše, novine, kora drveta i

kist. Korištene su slikarske tehnike akvarela, uljne paste i tempera, crtačke tehnike tuš i flomaster te kiparska tehnika glinamol.

Opis i analiza podataka

Tijekom šest susreta provedene su sljedeće aktivnosti:

1. bojenje kuglica od glinamola kao dio redovnog sata po nastavnom planu određenim od strane nastavnice s ciljem promatranja N. F. tijekom uobičajenog sata Likovne kulture
2. crtanje kružnice kao primarnog oblika različitim tehnikama s ciljem uvida u trenutnu fazu razvoja crteža N. F.
3. stvaranje ritma potaknuto slušanjem bubnja s ciljem poticanja mogućnosti N. F. za ritam
4. podraživanja osjeta njuha mirisom lavande s ciljem slikanja lavande
5. podraživanje osjeta dodira pomoću kore drveta s ciljem rezbarenja glinamola
6. podraživanja osjeta sluha zvukom kiše s ciljem oblikovanja „kapi“ od papira dnevnih novina

Dnevnik opažanja

11. listopada 2017.

Prvi susret proveden je u obliku promatranja rada N. F. tijekom sata Likovne kulture. Uz pomoć nastavnice N. F. je prethodni sat oblikovala kuglice od glinamola koje će iskoristiti za izradu nakita. Tijekom susreta, nastavnica vodi N. F. kroz aktivnost koja je dio nastavnog plana određenog od strane nastavnice. Namjera prvog susreta je promatranje rada, reakcija i odgovora N. F. tijekom uobičajenog sata Likovne kulture. N. F. tijekom susreta boja izrađene kuglice. Odabire bojenje kistom. Pomoću prstiju lijeve ruke drži kuglicu, dok kist drži s tri prsta desne, dominantne ruke. Povlači jednolične, iste pokrete. Boja kuglicu po istom mjestu. Na uputu nastavnice dotiče prstom kuglicu po obojanom dijelu. Nastavnica joj usmjerava prst na neobojeni dio. N. F. ne osjeti razliku između ta dva dijela te smatra da su oni „jednaki“. Na daljnji poticaj nastavnice boja novu kuglicu prstom. Samostalno uzima malo tempere na vrh prsta, a uz pomoć nastavnice usmjerava prst prema kuglici kako bi ju bojala. Ponavlja isti pokret po istom dijelu kuglice. Njezini se pokreti ritmički izmjenjuju. Ponovo na uputu nastavnice dotiče obojeni dio, zatim neobojeni te ne primjećuje razliku. Na upit je li se boja

osušila, odgovara „ne znam, nije mi M. to objasnio“. M. je polaznik Centra koji pripada istoj odgojno – obrazovnoj skupini. N. F. pokazuje simpatije prema njemu, često mu se obraća tijekom aktivnosti i ponekad joj služi kao odgovor na pitanja. Na upit koju aktivnost radi, odgovara „ne znam, nije mi M. to objasnio“. Također, na pitanje zašto radi tu aktivnost, odgovara „M. me nagovara na gluposti“. Nakit koji će izraditi želi pokloniti svojoj mami. Smiješi se te je vidno zadovoljna na upite o namjeni nakita. Čini se da joj izrada nakita pridonosi zadovoljstvo upravo zbog namijene. Sudjeluje u aktivnosti i prihvaća upute nastavnice bez opiranja. Brzo gubi koncentraciju te započinje razgovor s drugim učenicima. Mehanički ponavlja pokrete bojanja kuglice.

22. studeni 2017.

Na početku drugog susreta N. F. dobiva komad gline oblikovan u srce. Uz asistenciju prelazi kažiprstom desne ruke po rubu srca. Na dobivenu uputu pokušava ponoviti oblik srca prstom u zraku te pokazuje značajne poteškoće pri tome. Ne ponavlja oblik već dezorijentirano maše desnom rukom. Pokušava oblik ponoviti na papiru s istim rezultatom. Oblik srca je simbol te kao takav predstavlja apstrakciju koju je N. F. teško predočiti. Odabire se crtanje kružnice kao jednostavnijeg oblika. N. F. uz moju asistenciju crta kružnicu kažiprstom po glini. Namjera je pomoći joj da stvori predodžbu o obliku kružnice. Nakon toga, N. F. samostalno ponavlja oblik kružnice na glinamol. Prvo kažiprstom, a potom i urezuje u glinamol. Ritmički ponavlja kružnice. Ne podiže ruku prilikom urezivanja. Na upit koliko je točno kružnica urezala, odgovara jednu ili osam. Isto ponavlja temperom, uljnom pastelom, tušem, vodenom bojom i flomasterom na papiru. Nema razlika između pojedinih tehnika. Svaku od tehnika koristi na isti način, odnosno povlači iste pokrete s podjednakim rezultatima. Za svaku od tehnika prvo joj je pružena asistencija, ali materijal koristi samostalno. Za kraj dobiva žicu kako bi od nje oblikovala kružnicu. Krajeve ritmički savija i vraća u početni položaj. Naposljetku uz asistenciju savija krajeve kako bismo oblikovali kružnicu te ih spaja. Na upit što radi, odnosno koji je zadatak, odgovara da ne zna. Suraduje bez otpora. Na temelju repetitivnog, ritmičkog crtanja kružnice i ponavljanja istih u tehnici glinamola dolazi se do zaključka da je N. F. u fazi šaranja. Nije u potpunosti jasno je li u fazi šaranja zbog intelektualnih teškoća ili zbog dosadašnjeg obrazovanja koje je bilo više usmjereno na glazbene sposobnosti. U mogućnosti je samostalno ponoviti oblik kružnice ukoliko joj se prvo omogući vođeni pokret ruke koji zatim ponavlja. N. F. ima razvijen osjećaj za ritam. Kružnice ritmički crta bez podizanja ruke između crtanja pojedinih kružnica,

što je karakteristično za djecu ranije predškolske dobi, iako je možda i riječ o uživanju u aktivnosti.



Slika 1. Kružnica u glini

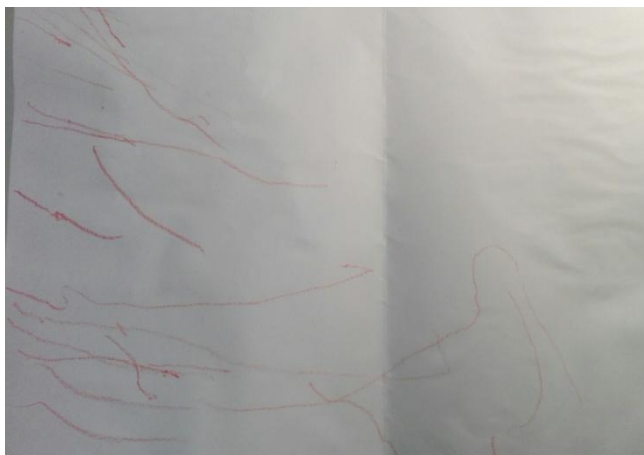


Slika 2. Kružnica prikazana različitim tehnikama

29. studeni 2017.

Na početku trećeg susreta, N. F. sluša moje ritmičke udarce o bubanj. Aktivnosti za ovaj susret su odabrane jer je N. F. tijekom prethodnog susreta pokazala osjećaj za ritam. Riječ je o udarcima istog intenziteta i trajanja, odnosno repeticiji. Na pojedini udarac o bubanj povlači uljnom pastelom crtu na papiru. Objašnjeno joj je da pokuša povući crtu koja odgovara zvuku udarca o bubanj. Voljna je surađivati te govori da joj je jasan zadatak. Crte koje povlači različite su duljine. Na upit o duljini crta, odnosno njihovoj različitosti, N. F. odgovara da su crte koje je povukla jednake. Pri povlačenju iznimno duge crte, govori da ih je povukla jednu ili sedam. Ne odvaja ruku od papira prilikom povlačenja crte te ih povlači i van papira. N. F. ne shvaća u potpunosti zadatak jer sam ga nejasno formulirala. Zbog teškoća pri

izricanju uputa koje bi joj bile jasne, odlučujem se za drugačiji pristup. Dajem N. F. bubanj da samostalno pjeva i svira pjesmu na bubnju. Odabire duhovnu pjesmu *Evo me*¹ koju priprema za Božićnu priredbu. Prilikom izvođenja pjesme, izgleda iznimno zadovoljno. Pokazuje dobar osjećaj za ritam. Bubanj udara dlanovima obiju ruku. Zatim dobiva uputu da istu pjesmu ponovi „udarcima“ uljne pastele o papir. Rado prihvaća te govori da joj je jasan zadatak. Prilikom zadatka ponovno pjeva pjesmu. Potom N. F. ponovo sluša mene kako izvodim ritmičku izmjenu jednakih udaraca o bubanj koje zatim ona ponavlja prvo udarcem o bubanj, a potom na papiru. Nakon toga sluša moja tri udarca različitog intenziteta koji se postepeno pojačavaju. Pokušava ponoviti udarce o bubanj, no radi velike modifikacije te joj nije u potpunosti jasna razlika između pojedinih udaraca. Tijekom susreta N. F. surađuje i pokazuje pozitivne reakcije i kada joj nije u potpunosti jasan zadatak. Budući da voli nastavu Glazbene kulture te u slobodno vrijeme svira bubanj, zadaci ju vesele, iako ih ne izvršava u potpunosti točno. Djeca mlađe dobi, odnosno djeca u fazi šaranja naglasak stavljaju na samu aktivnost, proces stvaranja više nego na sam rezultat svojeg rada, što je karakteristično i za N. F. te ono ide u prilog mojoj pretpostavci da je N. F. u fazi šaranja. U zadnjem zadatku riječ je o gradaciji. N. F. nije jasan broj udaraca na bubnju niti je gradaciju prepoznala kao takvu. Nakon što je zamoljena da ponovi što je čula, svi su joj udarci bili podjednaki.



Slika 3. Ritam

¹ Autor pjesme: Craig Musseau (*Pour out my heart*), obradio: Ivan Musa



Slika 4. Ritam

6. prosinac 2017.

N. F. dobiva lavandu kako bi ju pomirisala. Namjera je podražiti osjet njuha kao osjet kojim se N. F. aktivno služi u svakodnevnom životu. Sviđa joj se miris, govori da je „fin“, a lavanda je „dobra“ na dodir, čime pokazuje siromašan fond riječi. Na upit na što ju lavanda podsjeća, odgovara da ne zna. Govorim joj da mene lavanda podsjeća na ljeto i more, nakon čega N. F. na ponovljeno pitanje na što nju podsjeća, odgovara na Jadransko more. Na upit kakva je lavanda, odgovara da ne zna. Pitam ju je li lavanda mekana, ugodna, tvrda, gruba, na što odgovara da je lavanda na dodir „mekana“ i „ugodna“. Na upit koje mirise voli, odgovara da ne zna, ne želi dalje govoriti o toj temi te je vidno uzrujana. Na upit tko ju dočeka kod kuće kada se vrati iz škole, odgovara „mama“ te se razveseli. Također, govori da mama miriše kao Jadransko more. N. F. ugodan miris povezuje s nečim što smatra dobrim, odnosno mamom. Objašnjeno joj je da lavanda miriši kao ljubičasta boja. Nije dosad čula za ljubičastu. Rado prihvaća tu sugestiju. Želi lavandu, odnosno ljubičastu boju, prikazati krugovima. Krug je prvi organizirani oblik koji djeca crtaju. N. F. stvara poveznicu između mirisa, nečeg dobrog, odnosno mame i kruga. Dok slika kistom, u drugoj ruci drži lavandu te ju lagano trese u šaci. Kist drži vrhovima prstiju desne, dominantne ruke. Kist je postavljen okomito s obzirom na papir. Slika laganim, ritmičkim pokretima vrhom kista. Na upit što je naslikala, odgovara da je naslikala svoju mamu. Na upit treba li dodati još malo boje, govori da treba dodati „Jadranskog mora“. Odgovor ukazuje na to da je aktivnost utjecala na njezino stvaranje predodžbi. Pred kraj slikanja povlači linije i točke. Govori da joj se sviđa zadatak. Djeluje zadovoljno i emotivno.



Slika 5. Lavanda

17. siječanj 2018.

N. F. je dajem komad glinamola kako bi ga opipala. Govori da je glinamol „mekan“, ali tek nakon što joj je to ponuđeno kao odgovor. Na upit zna li još nešto mekano na dodir, odgovara „Jadransko more“. Iz odgovora je očito da se N. F. prisjeća prethodnog susreta. Stvara asocijacije na prethodni susret koje su pozitivne budući da Jadransko more povezuje s mamom. Dobiva komad pamuka kako bi ga opipala. Govori da je pamuk na dodir mekan kao glina. Dobiva koru drveta kako bi ju opipala. Govori da je na dodir „dobro“, „mekano“, „nježno“ te joj se sviđa. Namjera je bila potaknuti stvaranje predodžbi pomoću osjeta dodira kojim se N. F. svakodnevno služi pri stvaranju spacijalne percepcije. Uočava se da ne povezuje teksture s pojmovima. Odgovore daje nakon što su joj predloženi. Koru drveta opipava dužinom te govori da je dugačka. Na upit zna li što se dogodi kad povuče štapićem po glinamolu, odgovara da ne zna. Objašnjavam joj da izrezbari glinamol tako da na dodir bude kao drvo. Rado prihvaća zadatak te je voljna surađivati. Kao i na prethodnom susretu, želi u ruci držati komad drveta dok rezbari. Povlači ravnomjerno, jednolično po „donjem dijelu“ glinamola. Povlači površinske linije. Na upit što radi, odgovara da ne zna. Tek nakon što preoblikujem pitanje na više načina (Što pokušavamo napraviti? Što nam je zadatak?), odgovara da radi „mamu“. Iz odgovora je očito da se N. F. ponovo prisjeća prethodnog susreta. Budući da joj mama predstavlja nešto dobro, pozitivno i ugodno, ona joj služi kao siguran odgovor na pitanje. Na upit kakva će „mama“ biti nakon što završi s radom, odgovara da će biti „mekana“. Nakon nekog vremena okreće olovku na drugu stranu tako da rezbari širim dijelom jer „tako joj je lakše“. Na upit kako će znati je li glinamol kao drvo (te druge varijacije pitanje poput „Kako bismo to mogli provjeriti? Kako ćeš znati da su isti?“), odgovara

da ne zna te se uzrujava na pitanja. Nakon što ju uputim da to učini, opipava izrezbareni glinamol vrhovima prstiju. Govori da je glinamol „mekan“. Na upit kakve su linije, također odgovara da su „mekane“. Nakon što ju ponovo pitam kako će znati jesu li linije na glinamolu iste kao na drvetu, daje nesuvisle odgovore. Na upit što će se dogoditi pritisne li jače olovkom, odgovara da će biti „velika mama“. Uočava da će veći angažman, odnosno više uložene energije dati „veći“ rezultat. Na upit kakve će biti linije ako lagano povlači olovkom, odgovara „crvene“. Nakon što ju uputim da dodirne drvo, a zatim glinamol te isto učini, govori da su glinamol i drvo isti. Upućujem ju da može prestati raditi nakon njezina zaključka da su glinamol i drvo jednaki. Odgovara da joj je jasno te nastavlja povlačiti linije po glinamolu prstima (kažiprst i srednji prst). Na upit na što ju podsjeća drvo, odgovara na more i mamu. Govori da ju podsjeća dodirom, ne mirisom. Povlači prstima po dijelu glinamola koji je rezbarila glatkim dijelom olovke. Na upit kakvo je na dodir, odgovara „mekano“. Prepoznaje da je rezbarila po tom dijelu, osjeti linije, ima ih „puno“ te su „duboke“. Odgovore daje nakon što su joj sugerirani (Jesu li duboki ili plitki? Ima li ih puno ili malo?) Usmjeravam joj prste na dio glinamola gdje je izrezbarila dublje linije. Govori da su „mekane“, „dobre“ i „duboke“. Nakon što dodirne gornji, a zatim donji dio glinamola, govori da su različiti. Na upit koji joj se dio glinamola više sviđa, odgovara „ovaj i ovaj“, odnosno, ne prepoznaje razliku u dodiru. Naposljetku, na upit što je radila danas, odgovara da ne zna.



Slika 6. Kora drveta

24. siječanj 2018.

N. F. sluša zvuk kiše. Na pitanje što čuje, odgovara „more, valovi, brodovi, voda od mora, Jadransko more“. Na upit zna li da voda može padati s neba te je li ikad čula za kišu, odgovara negativno. Na upit je li ikad čula uživo more, odgovara da je čula te je vidno

ushićena. Cilj je aktivnosti bio potaknuti stvaranje predodžbi pomoću osjeta sluha kojim se N. F., pored osjeta dodira, najaktivnije koristi u svakodnevnom životu. Može se zaključiti da N. F. više odgovara auditivni stil učenja. Govori da je zvuk mora „ugodan“ te se osjeća „odlično“ dok ga sluša. Govori da čak može i „osjetiti miris mora“. Za nju je to „dobar“ miris. Govori da je more „slano“ i „mokro“, no te odgovore daje tek nakon sugestije. Na pitanje zna li još nešto što je mokro, odgovara negativno. Prilikom puštanja zvuka različite glasnoće, uočava razliku između tihog i glasnog te joj je oboje jednako ugodno slušati. Na upit zna li još neke glasne zvukove, odgovara da ne zna. Ne zna što znači „kap mora“ te joj objašnjavam da je to najmanji dio vode koji čini more. Može ga osjetiti kao kap kiše. Dodirnom joj nadlanicu par puta vrhom kažiprsta te objašnjavam da tako osjeti kap. Smiješi se na to objašnjenje te potvrđuje. U ruke dobiva novine koje prepoznaje na dodir. Upućujem ju da si otkine dio novina te da od toga napravi kap mora. Voljna je sudjelovati te je slične aktivnosti i prije radila. Na upit kakvog je oblika kap koju je napravila, odgovara „smeđeg“. Objašnjavam joj da je kap okrugla. Nakon što je napravila kap, odlaže ju sa strane. Govori da je ta kap „okrugla“ i „glatka“, ali tek nakon što joj sugeriram odgovore. Na upit što je napravila, nakon što je napravila jednu kap, odgovara da ne zna. I nakon preoblikovanog pitanja (Što držiš u ruci? O čemu smo razgovarale?), odgovara negativno te se uzrujava na pitanja na koja ne zna odgovor. Na upit kakva je kap koju drži u ruci, govori da je „mala“ (nakon sugestije), more je „mokro“, a kap je „i mokra i suha“. Prilikom oblikovanja komada novina u kap, gužva komad novina i oblikuje ga sve dok ju ne uputim da kap može odložiti nakon što ju je oblikovala. Isto se ponavlja za svaku pojedinu kap. Na upit što misli koliko je kapi u moru, odgovara da ih je „pet“ te potvrdno odgovara na pitanje može li napraviti onoliko kapi koliko ih ima u moru. Želi slušati zvuk mora dok radi zadatak. Na upit želi li slušati tiho ili glasno, odgovara „i tiho i glasno“. Na upit koliko nam još treba kapi kako bismo napravile Jadransko more, odgovara „i puno i malo“. Nakon što ju pitam je li gotova s Jadranskim morem, odgovara da je i prestaje s radom.



Slika 7. Morske kapi

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Analizom podataka prikupljenih slobodnim intervjuom i promatranjem utvrđuje se da likovne aktivnosti imaju blag utjecaj na stvaranje predodžbi kod slijepe osobe, N. F. Djevojka N. F. povezuje ugodan miris lavande s mamom koja predstavlja nešto dobro, sigurno i pozitivno. Povezuje mamu i s Jadranskim morem koje joj predstavlja pozitivno iskustvo. Prilikom slikanja lavande, govori da slika mamu. Za dodavanje dodatne boje, govori da treba dodati Jadranskog mora. Također, stvara asocijacije na prethodne susrete. N. F. dodirrom ne razaznaje razliku između obojanog i neobojanog dijela rada dodirrom. Ne stvara jasnu predodžbu o obliku nekog predmeta, osobito u slučaju simbola poput srca. Uspješno ponavlja oblik kružnice ukoliko joj se prvo omogući vođen pokret koji zatim mehanički ponavlja. Radi ritmički i lako gubi koncentraciju. Nikada ne prekida rad sama zato što smatra da je završila s radom, već nakon što ju se podsjeti na to. Ustrajan rad bez prekida karakterističan je za djecu s autizmom. Boje su joj apstraktne i ne razumije njihovo značenje. Često ih koristi kao odgovor na pitanja koja ne razumije. Ne razumije koncept broja te ne stvara predodžbu o tome koliko je brojčano ili količinski (puno ili malo) nečega napravila. Ne stvara jasnu predodžbu o duljini povučene linije. Stvara nejasnu predodžbu o veličini kada smatra da će ukoliko jače pritisne kist o glinu, dobiti „veću mamu“. U fazi je šaranja. Pri slikanju kistom, drži ga vrhovima tri prsta i povlači lagane pokrete vrhom kista. Kist najčešće drži okomito usmjeren na papir. Posjeduje razvijen osjećaj za ritam. Ukoliko je vođena, uspješno stvara predodžbe o različitostima poput „tiho i glasno“, „mekano i tvrdo“, „plitko i duboko“.

RASPRAVA

S obzirom na odabranu metodu, rezultate nije moguće generalizirati i primijeniti na većem uzorku. Zbog višestrukih razvojnih poteškoća poput umjerenih intelektualnih teškoća i autizma, uočavam potrebu za daljnjim istraživanjem kako bih utvrdila uolikoj mjeri likovne aktivnosti utječu na stvaranje predodžbi kod N. F. Također, smatram da bi ciljani razvoj i unaprijeđenje likovnih aktivnosti te kontinuitet u radu znatno pridonijeli njezinu poimanju stvarnosti i reakciji na istu. Govor N. F. karakteriziran je tepanjem, osobito u situacijama kada ne zna odgovor na postavljeno pitanje, što navodi na zaključak da se povremeno vraća na raniju etapu razvoja. Aktivnost u kojoj uživa te ju provodi i u slobodno vrijeme je sviranje bubnja. Udaranje je regresivno, odnosno tom se aktivnošću N. F. također vraća u raniju etapu razvoja. Također, tijekom susreta pokazuje želju za držanjem predmeta u ruci (lavanda, komad drveta) što je karakteristično djeci od godinu do dvije. Vraćanje u raniju etapu razvoja naziva se regresija (Freud S., 1923). Regresija je jedan od obrambenih mehanizama kojima se ljudi koriste u trenucima kada se osjećaju ugroženo, uplašeno, krivo, nesigurno. Regresija, kao obrambeni mehanizam, nije pod kontrolom čovjeka. Može se zaključiti da se N. F. u situacijama u kojima se osjeća nesigurno i ne zna odgovor na pitanje vraća u prethodnu etapu razvoja i karakterizira svoj govor tepanjem. Također, ne može se jasno utvrditi je li N. F. u fazi šaranja zbog spomenutih razvojnih teškoća ili zbog drukčijeg likovnog obrazovanja u ranijoj dobi uvjetovanog njezinim sposobnostima. Dobiveni rezultati upućuju na ustrajnost i važnost adekvatnog likovnog obrazovanja slijepih osoba, individualiziranog pristupa obrazovanju osoba s višestrukim razvojnim poteškoćama te daljnjem istraživanju o utjecaju likovnih aktivnosti na stvaranje predodžbi kod slijepih osoba urednog razvoja.

ZAKLJUČAK

Slijepe osobe stvaraju drugačije predodžbe od osoba bez oštećenja vida. Slijepe se osobe služe preostalim osjetima u većoj mjeri od osoba bez oštećenja vida, dok se osobe koje imaju određeni postotak preostalog vida njime uvelike služe za primanje informacija iz svoje okoline. Razvojne teškoće kao što su autizam i intelektualne teškoće utječu na stvaranje predodžbi, ali zbog specifičnosti slučaja N.F. potrebno je daljnje istraživanje.

Provedene likovne aktivnosti utjecale su na stvaranje predodžbi kod N. F. Iako se možda čini kao blag utjecaj, za N. F. je to velik pomak, osobito uzmemo li u obzir da je riječ o osobi s višestrukim razvojnim teškoćama. N. F. stvara poveznice između susreta, rado surađuje te se većinu vremena činilo da uživa u provedenim likovnim aktivnostima. Upravo zbog njezine spremnosti na suradnju potrebno je nastaviti raditi s N.F. i razvijati njezine predodžbe pomoću likovnih, ali i drugih aktivnosti.

Često se slijepe osobe podcjenjuje u njihovim sposobnostima, osobito slijepe osobe koje imaju i popratne teškoće. Prvi korak u radu sa slijepim osobama bio bi suzbijanje predrasuda i istraživanje potencijala slijepe osobe. Prije svega je potrebno mijenjati današnje društvo koje sustavno marginalizira osobe s razvojnim teškoćama, a to se reflektira i na obrazovni sustav. Mijenjajući svoj stav o osobama s razvojnim teškoćama uvidjet ćemo njihov potencijal te adekvatno raditi s njima. Također, potrebno je obrazovati buduće učitelje za rad s učenicima s teškoćama. Ipak, potrebno je još puno rada i istraživanja na ovome području.

LITERATURA

1. Alfired M., Jurin R. (2003). *Kvalitativna evaluacija programa razvijanja vještina samozastupanja u grupi odraslih osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom*. Pribavljeno 27.5.2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=17822
2. Blažević K., Škrinjar J., Cvetko J., Ružić L. (2006). *Posebnosti odabira tjelesne aktivnosti i posebnosti prehrane kod djece s autizmom*. Pribavljeno 22.5.2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=12693
3. Bratković D., Bilić M., Nikolić B. (2003). *Mogućnost vršenja izbora u svakidašnjem životu osoba s mentalnom retardacijom*. Pribavljeno 22.5.2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=17816
4. Cepanec M., Šimleša S., Stošić J. (2015). *Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra - Teorija, istraživanja i praksa*. Pribavljeno 22.5.2018. sa https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=250451
5. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Slap
6. Diamond M., Hopson J. (2006). *Čarobno drveće uma: Kako razvijati inteligenciju, kreativnost i zdrave emocije vašeg djeteta od rođenja do adolescencije*. Lekenik: Ostvarenje
7. Freud, S. (1923)., The Ego and the Id, in *Standard Edition*, Vol.19, edited by J. Strachey. London: Hogarth Press, 1961, 3-66
8. Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). *Vizualno – likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa

9. Ježić I., Klopota Ž., M. (2001). Izazov likovne terapije u rehabilitaciji i edukaciji djece s autističnim poremećajem i mentalnom retardacijom, u: *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, (ur.) Ivančević, R., Turković, V., Zagreb: Hrvatsko vijeće
10. Kliček M. (2014). Likovna terapija kao stvaralačka aktivnost u odgoju i obrazovanju, u: *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja*, (ur.) Jerković B., Škojo T., Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku
11. Kliček, M. (2001). Likovna terapija u liječenju i obrazovanju, u: *Vizualna kultura i likovno obrazovanje*, (ur.) Ivančević, R., Turković, V., Zagreb: Hrvatsko vijeće
12. Kocijan – Hercigonja D. (2000). *Mentalna retardacija: Biologije osnove, klasifikacija i mentalno zdravstveni problemi*. Jastrebarsko: Slap
13. Ninčević, M. (2009). *Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme*.
 Pribavljeno 20.6.2018. sa
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=62699
14. Not T. (2008). *Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama*. Pribavljeno 27.5.2018. sa
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=54773
15. Parlov T. (2015). *Upute za rad s učenicima s oštećenjem vida na području likovnog stvaralaštva*. Zagreb: Centar „Vinko Bek“
16. Perlstein, L. (2003). *Not Much Just Chillin': The Hidden Lives of Middle Schoolers*. New York: Farrar, Straus and Giroux
17. Poredoš L., Radišić N. (2012). *Otežana životna prilagodba osobe s intelektualnim teškoćama i poremećajem u ponašanju*. Pribavljeno 18.6.2018. sa
https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=118459

18. Riley S. (2001). *Art therapy with adolescence*. Pribavljeno 22.5.2018. sa <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1071468/>
19. Stančić, V. (1991). *Oštećenja vida – biopsihosocijalni aspekti*. Zagreb: Školska knjiga
20. Vigotski, L. (1983). *Osnove defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
21. Zrilić S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru
22. Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost*. Zagreb: Veble comerce